

Contributos para a Pedagogia Social: Neuroética. Educação vagarosa e *ubuntu*

*Adérito Gomes Barbosa*⁹

RESUMO: A Pedagogia Social assenta na qualidade de intervenção socioeducativa, a qual procura suscitar a ação autoestruturante nos participantes, não só como agentes da resposta, mas fundamentalmente como agentes de propostas. É para esta base que apresentamos três apontamentos, três achegas importantes.

Antes de mais agarrámo-nos à neuroética, a partir de Adela Cortina (2011). Ela apresenta a neuroética para averiguar em que medida as bases cerebrais predis põem a atuar, na relação com a autonomia, a justiça e a felicidade. A partir do nascimento, o ser humano tem uma grande margem de progressão na interação constante com o meio e com os demais seres humanos, cultivando não só a relação com os próximos, mas uma relação com os afastados, com os desconhecidos.

O segundo ponto refere-se ao contributo da educação vagarosa, a partir de autores credenciados tais como Honoré (2005) e Francesh (2011). Estes autores alertam para *fast education* existente e abrem horizontes para uma *slow education*. Assim, apontam para a realidade de uma sociedade e de uma educação hoje em excesso de velocidade. Apresentam uma urgente proposta de uma educação vagarosa que não ultrapasse etapas e em que haja tempo e momentos suficientes (*kairos*) para que os conteúdos sejam assimilados.

O terceiro apontamento circunscreve-se ao *ubuntu* como uma filosofia que existe em vários países de África que se centra no relacionamento das pessoas umas com as outras. É a humanidade para com os outros, colocando-os todos em interconetividade.

Poderíamos definir o *ubuntu* da seguinte maneira: só posso ser tudo aquilo que sou se fizer tudo para que todos possam ser tudo aquilo que são.

⁹ Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Estas três achegas querem atingir positivamente a cidadania e a solidariedade da humanidade, em tons pedagógicos.

ABSTRACT: Social Pedagogy is based on the quality of socio-educational intervention, which seeks to raise the self-structuring action of those participating, not only as agents of the answer, but primarily as agents ready to propose. This is the basis on which we present three notes, three very important additional comments.

First of all we cling to neuroethics, from Adela Cortina (2011). She presents neuroethics to ascertain the extent to which we predispose different parts of the brain's relation to autonomy, justice and happiness. From birth, humans go through a great deal of progress in their constant interaction with the environment and other human beings, cultivating not only the relationship with the ones near by, but also a relationship with those farther away, even with the unknown.

The second point refers to the contribution of *slow education*, from accredited authors such as Honoré (2005) and Francesh (2011). These authors alert to the existence of the so called *fast education* and open horizons toward *slow education*. This, points to the reality of a speeding society and speeding education. They propose we change towards a slower education that doesn't just skip over steps allowing for enough time (kairos) so that the contents can be assimilated.

The third and last note deals with *ubuntu* as a philosophy that exists in many countries in Africa that focuses on the relationship of people with each other. It's humanity towards others, interconnecting us all. We could define *ubuntu* as: I can only be all that I am, if I do everything that I can so that others can be all that they can be.

These three comments are meant to positively dye society with citizenship and solidarity using a pedagogical tone.

KEY WORDS: Pedagogia Social, neuroética, educação vagarosa, *ubuntu*.

Introdução

Embora estejam lavradas várias concepções (Suchodolski, 2000), entendemos nós a Pedagogia Social (Cabanas, 2000) como ciência teórico-prática e a Educação Social como objeto de estudo desta¹⁰. Tem tido um papel importante na atenção às necessidades, aos interesses e

¹⁰ Aponto dois excelentes estudos sobre a Pedagogia Social: Baptista, I. (2008). Pedagogia social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2,7-30; Carvalho, A.D. (2008). Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2,31-44.

às questões da sociedade (Puya, 2009 cit. Capdevila e Sanz, pp. 16-36). A Pedagogia Social inclui a intervenção socioeducativa como ação intencional e sistemática que tem como finalidade incidir numa situação ou processo concreto, a fim de promover determinados efeitos de melhoria nos seus participantes, assim como na comunidade (Capdevila e Sanz, p. 55-80). Trata-se de um processo de interferência e influência da transformação educativa e social, orientada para a construção de realidades que procurem a autorrealização coletiva (Barbosa, 2010)¹. É evidente que é preciso ter presente os desafios da Pedagogia Social e os princípios da sua ação educativa (Baptista, 2004).

Assim, há aspetos essenciais a ter presente na educação: a educação dirigida ao êxito de uma modificação, mudança que enriquece a pessoa; o ser humano necessita das outras pessoas neste processo de humanização, que vai ao encontro da socialização como processo de adaptação, integração de cada grupo ou sociedade; a intencionalidade como processo educativo que procura uma aprendizagem que se manifesta num resultado positivo; a educação orientada para o desenvolvimento de todas as capacidades humanas: física, cognitiva, emocional, psicomotriz, social, entre outras; toda a educação exige comunicação como relação educativa entre as pessoas; a educatividade como capacidade que possui todo o indivíduo em influenciar outros, ensinar outros; a educabilidade como capacidade do indivíduo em receber influências e reações de outras pessoas, construindo a partir delas, a sua própria identidade. Após este breve pressuposto, servindo de base, apresentamos de seguida três apontamentos essenciais para a pedagogia social: neuroética, educação vagarosa e *ubuntu*.

1. Contributo da neuroética

Segundo Adela Cortina, é fundamental a educação moral e a educação política, que integram a educação para a cidadania, na formação das pessoas no século XXI (Cortina, 2011)². Ela apresenta a neuro-

¹ Prefácio. In Lopes, M. S., Galinha, S. A., Loureiro, M. J. *Animação e bem-estar psicológico. Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves: Intervenção, 19-30.

² *Neuroética y neurociencia. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos, 217ss. Vamos seguir de muito perto este precioso contributo da autora.

ética para averiguar com a ajuda das neurociências em que medida as bases cerebrais se predispõem a atuar, de uma forma ou outra, na relação com a autonomia, a justiça e a felicidade.

É que o cérebro humano não está perfeitamente acabado com o nascimento. A partir do nascimento, o ser humano desenvolve ainda cerca de 70% do seu cérebro em interação constante com o meio e com os demais seres humanos. O desenvolvimento normal do cérebro necessita de estímulos do ambiente, sensorial (imagens, sons), assim como mental.

Contra o que se dizia antes, o cérebro cultiva-se e esse cultivo modifica-o ao longo da vida. O ser humano tem capacidade de adaptar-se a novas circunstâncias, adquirir nova informação até à etapa final da vida, até à velhice, mesmo que essa capacidade vá diminuindo. A plasticidade é uma das características fundamentais do cérebro, ou seja, a capacidade de se adaptar a novas circunstâncias e adquirir informação até ao fim da vida.

1.1. Amor aos próximos

Desde o tempo dos caçadores, o nosso cérebro está marcado com os códigos que prescrevem defender o grupo, os próximos, uns códigos que ficaram ligados às emoções para tornar possível a sobrevivência. As emoções fazem parte da bagagem mais antiga do cérebro, já que a razão se foi conformando mais tarde. O conteúdo destes códigos manda cuidar a relação com os próximos e recusar os que podem representar um perigo para a própria sobrevivência.

No entanto, outros afirmam que descobrimos uma ética universal baseada no cérebro que nos permite destruir as éticas filosóficas e religiosas. Deve-se agir moralmente, fundamentando-se nesses códigos. Se os códigos prescrevem amar o próximo e afastar o desconhecido, há que atirar para o lixo as éticas kantianas, utilitaristas, religiosas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os programas da educação para os valores e da educação para a cidadania. Se o novo imperativo moral desses códigos antigos diz: *amar os amigos e recusar os inimigos, os estranhos, porque provocam desconfiança*, então no decálogo da nova moral universal, fundamentada no cérebro, haveria que incluir o nepotismo, o amiguismo, os localismos, a endogamia, estendendo o amor aos que podem favorecer a própria adaptação.

Para agravar este raciocínio, existem as conclusões dos experimentos da oxitocina. A oxitocina é uma hormona produzida pelo hipó-

tálamo que tem características pró-sociais e pode aumentar a generosidade e a confiança das pessoas. Algumas experiências mostraram que promove o apoio a pessoas emocionalmente próximas, gerando coesão social com elas, mas também pode levar ao sectarismo.

Devemos educar moralmente as sociedades do século XXI a partir desta parte ancestral do cérebro e das peculiaridades das hormonas? Temos a possibilidade de cultivar o cérebro. Isso dá-nos a responsabilidade de realizar ações autoformativas, em ordem a forjarmos o nosso caráter. Até que ponto queremos forjar o nosso caráter? O que se deve fazer? Que lição aprendemos das leituras cerebrais que mostram a propensão dos indivíduos para se vincular ao próximo e recusar o longínquo?

Há que dizer antes de mais que o egoísmo é desaconselhável, inclusive em algo básico como procurar a própria sobrevivência. É que o chamado autocentramento é um mau motivo para as ações humanas, porque, além de pensar só na sobrevivência, convida a cooperar só com aqueles que são próximos. O individualismo possessivo, a convicção de que cada um é dono das suas próprias faculdades e do produto das suas faculdades sem dever nada à sociedade, não tem base biológica. É que o indivíduo não é dono das suas faculdades. Não pode pensar que não deve nada à sociedade. É devedor ao menos de um grupo social, o dos próximos, de cujo apoio necessita para sobreviver.

Este vínculo biológico com os próximos pode tomar-se como elemento de comparação, como referência para estender o afeto também aos afastados. Isto se consideramos o que deveria ser. A Regra de Ouro individual prescreve *não fazer aos outros o que não queres que te façam a ti*. Toma como referência o eu. Uma nova Regra de Ouro poderia tomar como base de comparação o grupo dos próximos e formular-se assim: *não faças aos estranhos o que não queres que façam aos teus, porque são tão dignos e vulneráveis como aqueles que te são próximos*.

Para que isto se concretize, é necessário cultivar as emoções e a razão num sentido determinado, no sentido do respeito à dignidade de todos os seres humanos e de solidariedade para com os mais vulneráveis.

Será que as nossas sociedades querem ir mais além dos códigos ancestrais?

Será que seremos contraditórios: na vida quotidiana recorreremos só a códigos familistas e endogâmicos, educando as crianças nesse sen-

tido, mas dizemos que os nossos códigos morais são universais? Será para sossegar a nossa imagem que seremos contraditórios?

1.2. A pessoa racional e emocional

O ser humano, como todos os animais, aprende em princípio por imitação. Observa como fazem os outros e faz o mesmo. A aprendizagem por imitação é evolutiva, porque o bebê imita tudo. A criança pouco a pouco vai-se tornando seletiva. Os adolescentes aprendem por imitação seletiva, estando mais dispostos a receber influências dos seus iguais do que dos seus pais. É indispensável relacionar o papel da imitação, da exemplaridade ao processo educativo, à conduta dos educadores.

A dor de ser recusado pelo grupo, o prazer de se sentir pertença ao grupo, leva a nascer na criança a intuição social do que é correto e do que não é. Vai emergindo o mundo moral. O educador deve ter a capacidade de atribuir sentimentos e opiniões aos outros e saber como se relacionar com eles para ensinar.

É que educar a resolver dilemas morais não é educar moralmente para a vida quotidiana. O caso da mãe que no campo de concentração tem de escolher um filho que continue a viver e outro que tem de morrer não é moral. Não há possibilidade de escolher algo melhor ou pior.

O que qualquer pessoa necessita de abordar, quer queira quer não, são questões relacionadas com a verdade, a mentira, a justiça, a injustiça, a solidariedade e a insolidariedade na vida quotidiana.

É aceitável que na escola a maioria esteja a bater numa criança e ninguém faça nada?

É aceitável seguir um líder quando ele manda roubar ou manda bater nas pessoas?

É aceitável mentir para sair de uma situação?

É aceitável deixar os que têm dificuldade e juntar-se aos que têm êxito?

Estas questões são essenciais na vida infantil e adulta, levando a formular juízos morais, assentes em razões e em emoções.

Já dizia Aristóteles que é necessário cultivar a razão e as emoções de uma forma harmónica (Aristóteles, 1970, pp. 4-6). As emoções fazem parte da nossa bagagem moral mais antiga, desse instrumental que o cérebro conservou para responder à sua volta de forma reflexiva e au-

tomática. A razão aparece mais tarde quando o córtex pré-frontal se desenvolve e converte os homínídeos em seres inteligentes, capazes de antecipar o futuro, planificar, adivinhar outros espaços, inibir reações inconvenientes, capazes de cooperar para adaptar-se à sua volta.

O córtex frontal continua a desenvolver-se e é a área responsável pelas funções executivas, quer dizer, tem a capacidade de inibir condutas inapropriadas, planificar, seleccionar ações, guardar informação ou fazer duas coisas de cada vez.

Com a expressão *função executiva*, Adela Cortina (2011) refere-se à capacidade que permite controlar e coordenar os pensamentos e a conduta, dirigir a atenção, planejar tarefas futuras, inibir condutas inapropriadas.

É difícil controlar as emoções. O córtex pré-frontal pode conseguir-lo. O córtex orbitofrontal e as regiões vizinhas possibilitam que as emoções penetrem na razão, tornando-a mais fluída e ajudando as pessoas a tomar decisões convenientes (Morgado, 2010, pp. 73-105).

As emoções podem cultivar-se, mas também a razão é cultivável, através da argumentação. Educar dando e pedindo razões cordiais é a forma mais adequada de formar para a autonomia e evitar a endoutrinação. Isto dá-se a partir dos educadores, mas vem mais dos amigos e dos meios de comunicação social.

Então, uma das lições que podemos tirar é a de que as crianças nascem com a estrutura de uma gramática moral universal que lhes permite entender que há ações proibidas, permitidas e obrigatórias. Nascemos com a capacidade de distinguir o bem do mal. Este é o princípio da ética tradicional: *fazer o bem e evitar o mal*. A gramática moral permite às crianças construir os seus juízos morais a partir do meio cultural em que se inscrevem.

A reciprocidade indireta consiste na capacidade de dar, com a esperança de receber algo bom ou melhor em troca, não necessariamente da pessoa a quem se dá.

É bom ensinar a levar uma vida tranquila. No entanto, uma vida tranquila não é uma vida moralmente boa, já que para falar do bem moral é preciso mais. Quando falamos do que é justo, do núcleo da ética política, da moral dos cidadãos, não entendemos só a sobrevivência do grupo ou da espécie. Pressupomos sobretudo o valor interno dos seres que não tem preço, a sua dignidade (Rawls, 1979).

As pessoas, assim, vão-se constituindo, a partir das bases cerebrais, com que nascem. Contam com as experiências pessoais, com o reco-

nhecimento do outro, com a própria autoestima. Uma sociedade que aposte no cuidado da dignidade humana vai refletir-se no clima ético e político de cada pessoa (Boff, 2004; Gilligan, 1982).

2. Contributo da educação vagarosa

2.1. A lebre e a tartaruga

A lebre vivia a gabar-se de que era o mais veloz de todos os animais. Até ao dia em que encontrou a tartaruga.

– Eu tenho a certeza de que, se apostarmos uma corrida, serei a vencedora – desafiou a tartaruga.

A lebre não conteve umas valentes gargalhadas.

– Uma corrida? Eu e tu? Essa é boa!

– Por acaso, estás com medo de perder? – perguntou a tartaruga.

– É mais fácil um leão cacarejar do que eu perder uma corrida contigo – respondeu a lebre.

No dia seguinte, a raposa foi escolhida para ser a juíza da prova. Após o sinal da partida, a lebre arrancou a alta velocidade. A tartaruga não se amedrontou e continuou na disputa. A lebre estava tão certa da vitória que resolveu tirar uma soneca.

Se aquela molengona passar à minha frente, corro mais um pouco e ultrapasso-a – pensou. A lebre dormiu tanto que não percebeu quando a tartaruga, na sua marcha vagarosa e constante, a ultrapassou. Quando acordou, continuou a correr com ares de vencedora. Mas, para sua surpresa, a tartaruga que não descansara um só minuto, cruzou a linha de chegada, em primeiro lugar. Desde esse dia, a lebre tornou-se o alvo de chacota de todos os animais da floresta. Quando dizia que era o animal mais veloz, todos se lembravam da tartaruga. Portanto, devagar, mas com persistência...

2.2. Educação com excesso de velocidade

A velocidade contribuiu para renovar o mundo com instrumentos magníficos e eficientes. O problema é que a paixão pela velocidade, a preocupação de fazer sempre mais coisas em menos tempo, transformou a velocidade numa espécie de droga e de idolatria. A sociedade está a andar a um ritmo louco. Se não sairmos deste comboio estare-

mos excluídos para sempre. Para Bauman (2006), a nossa sociedade está marcada pela cultura da pressa³.

Diz Honoré (2005) que mais, antes de mais, primeiro, mais rápido, não é sinónimo de melhor.

Por isso é que o autor anterior distingue *fast* de *slow*. Para ele, *fast* é ativo, autoritário, agressivo, nervoso, superficial, impaciente, mais preocupado pela quantidade do que pela qualidade. Já *slow* corresponde a calmo, recetivo, tranquilo, intuitivo, paciente, refletivo, mais atento à qualidade do que à quantidade. É que ser *slow* significa controlar os ritmos da própria existência, decidir quando se quer ser veloz em cada contexto.

Está mal, sim, a velocidade, a supremacia dos conteúdos, os currículos sobrecarregados e a pressão exercida sobre os alunos. Se formos analisar algumas reformas escolares, constataremos que a aceleração, a sobrecarga, a pressão do tempo e a sua organização sufocam o professor.

Com frequência se ensinam muitas coisas e depressa, em vez de se favorecer uma educação melhor. A educação ocupou horas livres da escola para compensar a escolaridade obrigatória. Isto não tem sentido. É absurdo.

Hargreaves⁴ (Hargreaves e Fink, 2008) afirma que os resultados limitam-se quando para nós conta mais a velocidade do que a substância. É que o ritmo veloz, os objetivos a breve prazo, a pressão sobre os resultados, um currículo *standardizado*, produzem situações insustentáveis, perda de criatividade, *stress* nos alunos e docentes, resultados modestos a médio e a longo prazo.

Para um bom processo da educação, é preciso reduzir a velocidade. A velocidade faz perder o sentido, o gosto e o prazer das coisas. Comemos rapidamente e não sabemos nem sequer o que comemos. Quando se viaja a grande velocidade não se goza a paisagem. Não pensamos nem refletimos, transformámo-nos num robô ou num automático. Quem vai devagar vai longe (Trechera, 2007).

³ Compreendemos que há algumas coisas que têm de se aprender rapidamente: o funcionamento de uma máquina, a aplicação de uma fórmula, a memorização de um dado concreto.

⁴ Os italianos e os espanhóis preferem usar a expressão *educação lenta*, como se pode verificar no título dos livros que nós indicamos. No entanto, nós optámos pela expressão *educação vagarosa*, por entendermos que traduz melhor o pensamento em referência.

2.3. A educação vagarosa

Para Francesh (2011), a educação vagarosa é um paradigma, em que nem sempre se trata de proceder lentamente. É preciso encontrar o tempo certo para cada pessoa e dedicar o tempo certo a cada atividade educativa. É adaptar a velocidade ao momento e à pessoa. Há que restituir as aprendizagens a um ritmo adequado, se se quer que a educação responda às exigências da sociedade de hoje. A educação é uma atividade vagarosa. Os processos educativos são lentos, para que as aprendizagens reentrem num percurso que passa pela multiplicidade de estádios e momentos: aprender a ler e a escrever, aprender um trabalho ou aprender a relacionar-se com o resto da humanidade. Estes são alguns exemplos que acontecem ao longo da nossa vida e que exigem aprendizagens diferentes para serem consolidadas (Francesh, 2011).

Tem havido uma penalização da lentidão, da calma e da paciência. Por isso, Sansot (2001) reclama palavras como *escutar, sonhar e esperar*. É que aprender é um processo. A lentidão tem mais sentido hoje na época em que vivemos, onde abundam conceitos como: educação permanente e aprender a aprender.

Uma escola da lentidão é uma escola que dá importância às aprendizagens realizadas em profundidade e representa um modelo oposto à escola centrada sobre provas e exames; recusa a aprendizagem de conhecimentos que serão esquecidos com a mesma facilidade com que foram aprendidos.

O valor da educação como conquista social é fundamental. A educação é um direito de cada cidadão. Às vezes, nesta questão da educação, alguns procuram o prestígio, a seleção, o poder, esquecendo os valores humanos, valorizados pela educação.

Fazer um elogio da educação vagarosa tem sentido enquanto representa um elogio de um modelo educativo, entendido como elemento-chave no processo de humanização da sociedade. Dar importância à educação e formar uma sociedade mais justa produz muitas consequências positivas. É que fazer um bom percurso educativo é um antídoto contra a ignorância, contra a desigualdade, contra a violência, contra a submissão, contra a alienação.

Na atual sociedade do conhecimento, com ameaças e oportunidades, o papel da educação e dos educadores é de máxima importância. Os educadores são fundamentais nesta sociedade.

A educação do futuro provoca interrogações. Quais são os processos de aprendizagem e quais são os resultados em função deles? A verdadeira proposta centra-se numa verdadeira desaceleração geral da educação, uma diminuição da velocidade dos processos educativos. Há que favorecer a aprendizagem e ter em conta o educando, de modo que responda às suas capacidades e aos seus interesses, contribuindo para formar e educar os cidadãos. O futuro da educação passa por um respeito muito maior dos ritmos e das qualidades do tempo.

O objetivo de todos os professores da educação e da sociedade é encontrar o tempo certo, o tempo dos acontecimentos, para melhorar os processos e adaptá-los às necessidades atuais.

É importante um novo olhar sobre o tempo e a influência nos processos educativos, um repensamento individual e coletivo sobre a escola, sobre a família e sobre a sociedade.

Os protagonistas deste novo olhar são, antes de mais, os educadores, mas também todos os cidadãos. A educação leva a uma mudança que influencie os comportamentos das pessoas e restitua à educação o seu profundo significado de emancipação e de cultura. É muito importante o fator emocional.

A educação vagarosa é uma corrente de pensamento, um caminho em que se podem associar instituições educativas, grupos, escolas, setores da população, para favorecer a reflexão individual e coletiva.

A educação vagarosa supõe um modelo de interpretação da realidade que não abandona a utopia. A educação vagarosa faz parte dos movimentos para a lentidão. Os movimentos da educação vagarosa são uma manifestação de resistência diante de fenómenos como o consumismo.

Na Carta Constitutiva do movimento *Città Slow* recolhe-se a ideia que se deve promover o estilo de vida lento através da educação e da divulgação do conceito. O movimento *slow food* sustém que as escolas têm adotado os seus princípios para mudar os hábitos alimentares dos refeitórios das escolas. A educação pode contribuir para promover modelos, práticas, pensamentos e ações à volta dos valores que estes movimentos defendem.

O papel da educação é fundamental no desenvolvimento da sociedade do conhecimento. Sem os professores, e a sua competência, o futuro nasce morto e malformado. Os gregos distinguiam o *chronos* (o tempo que mede os acontecimentos) do *kairos* (tempo dos acontecimentos) (Sacristán, 2008). O *kairós* é o tempo da ocasião, o momento presente determinado por uma qualidade, o tempo do gozo. *Kairós* é o tempo de

duração dos acontecimentos. O *chronos* é a mudança permanente. É o tempo que dura e o tempo que passa. Nos tempos atuais, há algumas concepções diferentes do tempo (Levine, 1997; Fioretti, 1998).

A história recente da humanidade é caracterizada pela progressiva supremacia do *chronos* sobre o *kairós*: o tempo medido, onnipresente, quantitativo, sobre o tempo dos factos, dos acontecimentos. O *Chronos* é o Deus que devora os seus próprios filhos (Francesh, 2011, p. 30).

O movimento *slow, slow food* criado em 1989, por Carlo Petrini (2007), é uma oposição ao *fast food*. Em 1999, fundaram a *città slow*, onde há circulação vagarosa (Francesh, 2011, p. 49).

Honoré resumiu todos estes movimentos no *Elogio da lentidão*: procurar o tempo certo, insistir na qualidade, restituir tempo às pessoas, agir no presente, baseando-se no passado, mas pensando no futuro, posição crítica em relação à sociedade atual⁵.

A educação é uma atividade vagarosa; as atividades educativas têm de determinar o próprio tempo; a educação é um processo qualitativo; o tempo educativo é global e interrelacionado; a construção de um processo educativo deve ser sustentável; cada pessoa necessita do seu tempo de aprendizagem; cada aprendizagem deve relacionar-se no momento certo⁶. A lentidão implica aprender a distrair-se, a observar, a perder tempo. Segundo Guy Claxton (1999), existem aprendizagens que se devem fazer com grande lentidão.

2.4. A educação como um processo

A educação é um processo que vai influenciar o modo de pensar, sentir e agir. A educação não é a repetição de algumas informações estruturadas num manual. A educação fundamenta-se na aquisição de estratégias, conhecimentos, valores, habilidades que nos tornam mais humanos, cidadãos ativos de uma sociedade complexa. A educação

⁵ É que procurar o tempo certo significa gerir o tempo de uma maneira diferente: não homogêneo, não acelerado, regulado conforme as necessidades concretas de cada momento e de cada contexto.

⁶ Priorizar as finalidades da educação: a educação requer tempo; é preciso restituir tempo à infância; repensar o tempo das relações crianças e adultos; o tempo dos educadores deve ser redefinido; a escola deve educar o tempo; a educação vagarosa faz parte da renovação pedagógica; a educação é uma atividade vagarosa; por natureza, a educação é vagarosa, porque deve transformar o conhecimento em sabedoria, em profundidade.

tem como finalidade realizar aprendizagens amplas, profundas, duradouras e sensatas. A educação enquadra-se e perspectiva-se a partir da qualidade: memorizar não significa aprender; aprender para um exame não significa saber; saber não significa compreender. Refere Gimeno Sacristán (2008) que o que é realmente importante na gestão do tempo em educação não é a sua duração ou o modo como está estruturado, mas o que se faz nesse tempo. O que conta é a qualidade. Pôr o acento sobre a qualidade das aprendizagens significa dar importância ao que fazemos, não ao tempo que dedicamos, nem à quantidade de conhecimentos que adquirimos.

Para Francesh (2011), “a qualidade implica a necessidade de escolher, avaliar, selecionar... A qualidade é incompatível com a ideia de querer sempre mais; é incompatível com a aceleração, o consumo indiscriminado. A qualidade está ligada ao prazer que os acontecimentos podem gerar, se cultivamos os elementos mais humanos da nossa cultura e das nossas relações pessoais e sociais” (p. 53).

Quando insistimos na educação para a cidadania acentuamos os aspetos qualitativos das aprendizagens (valores, conflitos, relações interpessoais). A qualidade nas relações vai além do número das atividades que organizamos com os alunos⁷.

3. Contributo do *ubuntu*

3.1. Conto

Um antropólogo estudava os usos e costumes de uma tribo na África. Como ele estava sempre rodeado pelas crianças da tribo, decidiu fazer

⁷ Princípios para uma educação vagarosa: decidir: antes de olhar para o relógio deve decidir-se onde queremos ir e porque desejamos educar; envolver: fornecer os meios para que o envolvimento dos professores, dos alunos, das famílias, seja o aspeto-chave na construção de um projeto educativo; priorizar: saber distinguir os aspetos mais importantes e urgentes; saber perder tempo com atividades que não estão organizadas e estruturadas; dar aos alunos o tempo suficiente, para que possam desenvolver as suas próprias atividades de forma criativa; cultivar a paciência e a perseverança; saber viver, ser positivos. Ser exemplo de respeito na diversidade de ritmos pessoais de aprendizagem; gozar o momento das atividades que realizamos e que tem sentido; simplificar os programas escolares em ordem a aprofundar cada aprendizagem: basear as mudanças num conhecimento profundo das potencialidades.

algo divertido entre elas. Comprou muitos doces na cidade e colocou todos os doces dentro de um cesto decorado com fita e outros adereços, e depois deixou o cesto debaixo de uma árvore.

A seguir, chamou as crianças e combinou a brincadeira. Quando ele dissesse *agora*, elas deveriam correr até àquela árvore e o primeiro que agarrasse o cesto seria o vencedor e teria o direito de comer todos os doces sozinho.

As crianças prepararam-se, esperando pelo sinal combinado. Dado o sinal de partida, todas as crianças deram as mãos umas às outras e saíram a correr em direção à árvore, onde estava o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e a comerem-nos felizes.

O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou porque é que elas tinham ido todas juntas, se uma só poderia ficar com tudo o que havia no cesto e, assim, ganhar muitos mais doces.

Elas simplesmente responderam: *ubuntu, tio. Como poderia uma de nós ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?* Ele ficou desconcertado! Meses e meses a trabalhar com eles, a estudar a tribo, e ainda não tinha compreendido, profundamente, a essência daquele povo⁸.

3.2. A palavra *ubuntu*

Para Castiano (2010), enquanto o afrocentrismo se baseia mais numa negação desconstrutiva, já o ubuntuísmo ou filosofia *ubuntu* aparece como uma afirmação construtiva do eu⁹.

Já Ramose (1999) quer demonstrar que o *ubuntu* é o fundamento da filosofia africana. O *ubuntu* é composto por duas palavras: *ubu* e *ntu*. *Ubu* evoca a ideia de ser (*sein*), antes da tendência para se manifestar de uma forma concreta no *ntu*.

Portanto, o *ubu* expressa a compreensão ontológica do ser, enquanto ser, e o *ntu* assume formas concretas de existência num processo concreto contínuo.

⁸ Este conceito de *ubuntu* está bem apresentado no filme *Invictus*. É dirigido por Clint Eastwood, interpretado por Morgan Freeman. É um filme baseado na novela de John Carlin que descreve como Mandela aproveitou a Taça do Mundo de *rugby* em 1995 para construir uma nação, baseada no *ubuntu*. Figueras (2010, 20-22).

⁹ Entre os intelectuais que defendem a filosofia *ubuntu*, podemos destacar Desmond Tutu, Ramose, Mikabela, Luthuli, Goduka, Letseka, Ntuli, Higgs e Vilares.

O *ubu* é algo que está para aparecer (das Werdende) e o *ntu* (das Gewordene) é o que apareceu temporalmente.

Já a palavra *umuntu* exprime o ser enquanto específico, o ser humano, enquanto político, religioso e entidade moral. O que se destaca no *umuntu* é a sabedoria, a eticidade e a experiência.

Assim, podemos chegar às características éticas do *ubuntu*. Comportar-se de uma forma humana é respeitar os outros, ser indulgente, paciente, ter atitudes corretas e orientar toda a sua energia para o outro.

Broodryk (2002, 22) define o ubuntuísmo como uma cosmovisão tradicional africana, baseada nos valores do humanismo inteiro como carinho, partilha, respeito, compaixão, assim como os valores associados que visam assegurar uma vida comum feliz.

Ele distingue os valores fundamentais do ubuntuísmo e outros valores associados.

Os valores fundamentais são o humanismo (valores associados: calor, tolerância, compreensão, paz, humanidade), carinho (valores associados: empatia, simpatia, ajuda mútua, caridade, amizade), altruísmo (valores associados: oferta incondicional, redistribuição, abertura), respeito (valores associados: dignidade, obediência, ordem, predisposição para cumprir norma sociais), compaixão (valores associados: amor, coesão, informalidade, perdão e espontaneidade).

Nesta perspectiva ética, o ubuntuísmo põe ênfase na educação, insistindo que as crianças devem ser educadas a dar o pouco que possuem aos outros, assegurando uma cultura da partilha e da compaixão.

3.3. Os outros ajudam-nos a ser quem somos

Em zulu (da família das línguas bantu), a palavra *ubuntu* significa *sou quem sou por causa de quem todos somos, para o bem e para o mal*¹⁰. Se alguém da tribo age mal, todos estão a agir mal. Se alguém da tribo pratica o bem, isso reflete-se em todos nós. É uma filosofia africana que existe em vários países de África que se centra no relacionamento das pessoas umas com as outras. É a humanidade para com os outros (Pattakos, 2005). Há um outro ditado parecido: *uma só*

¹⁰ Esta é uma tradução oferecida pela ativista da paz Gbowee de Leymah da Libéria.

*palha de uma escova rompe-se facilmente, mas um conjunto de palhas dificilmente se romperá*¹¹.

O arcebispo Desmond Tutu apresenta-nos, também, uma definição: uma pessoa com *ubuntu* está aberta e disponível aos outros, não preocupada em julgar os outros como bons ou maus, e tem consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quando os seus semelhantes são humilhados, torturados ou oprimidos¹². *Ubuntu* denuncia que a pessoa não pode viver isolada, mas na interconectividade.

Louw (1998) refere que o conceito de *ubuntu* define a pessoa nas suas várias relações com os demais e sublinha a importância do *ubuntu* no âmbito religioso.

O livro branco do Governo de África do Sul reconhece oficialmente *ubuntu* como: *o princípio de cuidar de cada outro... e um espírito de apoio mútuo*. *Ubuntu* significa que as pessoas são pessoas através de outras pessoas.

Assim, *ubuntu* significa a arte do ser humano. *Ubuntu* é a humanidade. Não se pode considerar então o homem como uma ilha, mas um ser na multidão. Portanto, os outros ajudam-nos a ser quem somos¹³.

Referia Bayes (2010) que se uma pessoa tem *ubuntu*, acolhe os outros, irradia generosidade e compaixão. Se é forte, ajuda os débeis, se está com saúde, ajuda os doentes.

3.4. Para que todos possam ser tudo aquilo que são

O *ubuntu* implica um esforço positivo que deveria significar: *só posso ser tudo aquilo que sou se fizer tudo, para que todos possam ser tudo aquilo que são*.

¹¹ Spirituality.org.za (Dion Forster 2006a: 252), Gade, CBN 2011. O desenvolvimento histórico dos discursos escrita sobre o *Ubuntu*, *Sul Africano Journal of Philosophy* 30 (3), 303-310.

¹² Batalha, Michael (2007). *Reconciliação: A Teologia do Ubuntu Desmond Tutu*. Pilgrim Press.

¹³ Não esqueçamos ainda que *ubuntu* é um sistema livre de *software* que conta com a comunidade para o melhorar. A ideia é que o *software* possa chegar a todo o mundo. Assim, a tecnologia possa ser não causa de separação, mas de comunhão. Era essa a intenção do seu fundador Mark Shuttle Worth, em que o *software* pode ensinar qualquer coisa, através das ferramentas informáticas.

É este esforço pelo bem que torna o ser humano mais precioso. Implica que todos demonstrem amor e compaixão.

Os antepassados zulus não acreditavam no gesto de dar a outra face a quem lhes batia. Acreditavam que se deveria abraçar a outra pessoa quando esta batia. Isto é o *ubuntu* em ação. Os zulus diziam que nunca se deve voltar as costas à cultura dos seus antepassados. Quem o fizer, está a voltar as costas a si mesmo. Acreditavam que era um valor moral de cada um ter sempre em consideração os valores de todas as pessoas com quem nos relacionamos, não só dentro da sua tribo, mas com toda a gente. Ao mostrar compaixão e hospitalidade, alargamos o círculo da nossa tribo a toda a humanidade. *Ubuntu* significa também humanidade para com os outros, considerar todas as pessoas com amor igual, nem mais, nem menos importantes.

Há uma outra palavra em zulu – *simunye* – que significa unidade pela força e que somos um só.

Ficamos mais fortes na medida em que nos tornamos num só e assim conseguimos ultrapassar melhor as forças divididas, numa única voz de união e de amor.

A expressão em zulu – *umuntu ngumuntu ngabantu* – significa que podemos tornar-nos mais humanos a partir dos outros. Também ser humano é afirmar a humanidade, reconhecendo a humanidade dos demais na sua infinita variedade de conteúdo e de forma.

Quanto mais as pessoas entrarem na nossa vida, mais participamos no nosso mundo, na nossa família.

Dizia Nelson Mandela: o espírito do *ubuntu* – profundo sentimento africano de que nós somos humanos através da humanidade dos outros seres humanos – não é um fenómeno provisório, mas contribui para a nossa procura comum de um mundo melhor. Assim, a filosofia *ubuntu* abarca a ideia de reconciliação, sem ressentimentos e sem ódios. Isto porque os seres humanos nem sempre se movem com bondade e tolerância, mas praticam, por vezes, a vingança, o ódio, o egoísmo e o poder (Figueras, 2010, 20).

Para cultivar o *ubuntu*, é necessário um líder *ubuntu*, ou seja, aquelas pessoas com capacidade para entusiasmar, para convencer, para mobilizar milhões de pessoas. As ajudas externas são importantes, mas insuficientes. Os grandes líderes como Mandela foram marcados pela reflexão interior e por uma resiliência exemplar. Desta maneira, prepara a sua capacidade diretiva. É que ser líder *ubuntu* não é fácil. Às vezes, pode estar motivado pelo poder, prestígio, necessidade de

admiração ou de comandar os outros. O líder *ubuntu* é aquele para quem converge a humanidade dos demais. Ajuda os outros a serem mais humanos. Está nos outros (Figueras, 2010, 97). Dizia Publio Terêncio, há mais de 2000 anos: “sou humano e nada do que pertence ao homem me é alheio” (Figueras, 2010, 105).

O espírito *ubuntu* requer que cada pessoa assuma o conceito de coletividade, a partir de uma decisão pessoal e meditada. Cada pessoa deve sentir-se comprometida e entusiasmada pela causa. Isto supõe uma evolução do ser genético, etológico, biológico para o *nós* humano. Não é fácil, porque supõe um certo grau de renúncia, uma boa educação emocional que leve a perder o medo, ao que não nos deve provocar medo, a ser valentes, a confiar no outro, a desenvolver a consciência moral e uns valores fundamentados na solidariedade (Figueras, 2010, 103).

4. Considerações finais

Alguns autores afirmam que os dois princípios fundadores das sociedades modernas estão debilitados: a cidadania e a solidariedade (Barbosa, 2010, pp. 19-30)¹⁴.

Assim, um dos grandes desafios da sociedade civil e da educação consiste em possibilitar a integração e a participação dos grandes setores excluídos da população: jovens, mulheres, idosos, emigrantes, entre outros (Petrella, 2002).

A participação social orienta-se para a integração da cidadania no processo de adoção de decisões no funcionamento da cidade ou de um país (Sanz, 2009 cit. Capdevila e Sanz, pp. 81-100). A participação cidadã é um processo de aprofundamento democrático que possibilita o desenvolvimento da cidadania ativa. Implica ser parte de algo e fazer parte de; ou seja, pertença e exercício ativo.

Considerar a participação social como um aspeto básico na educação significa, antes de mais, desenvolver atitudes de autoestima, confiança e sentido crítico para intervir com outras pessoas dentro do contexto social. Em seguida, é necessário incrementar capacidades e

¹⁴ Prefácio. In Lopes, M. S., Galinha, S. A., Loureiro, M. J. *Animação e bem-estar psicológico. Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves: Intervenção, 19-30.

habilidades que têm a ver com o desenvolvimento equilibrado entre o emocional e o cognitivo. Finalmente, deve conhecer-se como trabalha o sistema social e os modelos alternativos.

A participação e a comunicação concorrem para a construção pessoal e comunitária da vida do ser humano (Ros e Gouveia, 2001). Neste sentido, podemos sintetizar em três os objetivos da educação social: alcançar a maturidade social (consciência dos objetivos pessoais e sociais, autodomínio, desenvolvimento harmonioso das tendências individuais e sociais da pessoa, adaptação equilibrada à sociedade, espírito crítico, espírito compreensivo, espírito construtivo, espírito de colaboração e de concórdia); promover as relações humanas (trabalho em equipa a todos os níveis); preparar o indivíduo para viver em comunidade (aprender a viver juntos, favorecer o respeito pelas regras éticas, desenvolver atitudes sociais democráticas nas instituições e grupos). Portanto, a educação para a cidadania insere-se numa cultura global (económica, sociocultural e ambiental) (Gomez, 2006).

E o seguinte conto bosquímano pode servir, ao mesmo tempo, para concluir esta reflexão e para ver se a sociedade de hoje está dentro da cesta.

Um homem estava profundamente apaixonado por uma mulher. Via-a passar todos os dias com uma cesta de palha pendurada no braço. Ele sabia que ela o amava ternamente, porque nunca o olhava nos olhos. Um dia pediu-a em casamento e ela disse que sim, mas com uma condição: que nunca olhasse para dentro da cesta até que ela lhe desse autorização. Casaram e foram muito felizes. Mas o marido esqueceu a promessa e um dia, em que ela tinha saído de casa, tirou o pano e olhou para a cesta. Admirado, começou a rir-se. Estava vazia. Quando ela chegou, os olhos dela eram fonte de lágrimas que caíam pelo rosto. Olhou-o de uma forma acusadora e cheia de pena. Ele tentou defender-se: mulher louca, não havia nada ali dentro. Nada? Murmurou ela. Nada mesmo, respondeu ele. Então ela começou a andar até ao sol-poente até que a sua imagem desapareceu entre os raios alaranjados. Nunca mais foi vista esta mulher.

A mulher não se foi embora porque ele rompeu a promessa, mas porque, ao olhar para o interior da cesta, ele não viu nada. Ela tinha enchido o cesto de coisas bonitas que havia recolhido do céu: estrelas, raios de luz, cometas... coisas destinadas a dar-lhes felicidade. Quando ele olhou e não conseguiu ver, ela compreendeu que já não havia nada a fazer e desapareceu.

Bibliografia

- Allen, J. (2006). *Rabble-Rouses for Peace. The Authorized Biography of Desmond Tutu*. South Africa.
- Ambrose, D. (2006) Manual Sua Vida: Passos Práticos para a felicidade genuína. Publishing Mente Revolução, 37-40. Bagley, Elizabeth Frawley *Observações na cerimônia de posse do Representante Especial da Global Partnerships Bagley: Abrindo as portas para o Sector Privado* Departamento de Estado dos EUA Iniciativa de Parceria, Global.
- Aristóteles (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2,7-30;
- Asante, M. (1998). *The Afrocentric Idea*. Philadelphia: Temple University.
- Baptista, I. (2004). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Editora Profedições.
- Barbosa, A. (2010). Prefácio. In M. Lopes, S. Galinha, M. Loureiro (2010). *Animação e bem-estar psicológico. Metodologias de Intervenção Sócio cultural e Educativa* (pp. 19-30). Chaves: Intervenção.
- Batalha, M. (2007). *Reconciliação: A Teologia do Ubuntu Desmond Tutu*. Pilgrim Press.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bayes, R. (2010). Ubuntu. *Medicina Paliativa*, 17,3-4.
- Boff, L. (2004). *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Broodryk, J. (2002). *Ubuntu. Life Lessons from Africa*. Pretoria: Ubuntu School of Philosophy.
- Cabanas, J. (2000). *Pedagogia Social*. Madrid: Dykinson.
- Capdevila, M. (2009). Âmbito e Intervención socioeducativa. In M. Capdevila & M. Sanz (Coord.). *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías* (pp. 55-80). Madrid: Narcea.
- Carvalho, A. (2008). Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2,31-44.
- Castiano (2010). *Referências da filosofia africana*. Maputo: Ndjira
- Cipriano, A. (2011). *Educação. Modernidade e crise ética em Moçambique*. Maputo: Dondza.
- Claxton, G. (1999). *Cerebro di liebre, mente de tortuga*. Barcelona: Urano; ed it. 1998, *il cervello lepre e la mente tartaruga*. Milano: Mondatori.
- Cortina, A. (2011). *Neuroética y neurociencia. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Eze, M. (2010). *História Intelectual na África do Sul contemporânea*. Palgrave Macmillan.

- Figueras, A. (2010). *Ubuntu. Sudáfrica. El triunfo de la concordia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Forster, D. (2006a). *A consciência de auto validar em inteligência artificial forte: Uma contribuição teológica Africano*. Pretoria: Tese de Doutorado, Universidade da África do Sul / UNISA.
- Forster, D. (2006b). *Identidade em relação: A ética do ubuntu como uma resposta para o impasse da consciência individual*. (Trabalho apresentado na ciência Sul-Africano e do Fórum religião – Publicado no livro *O impacto dos sistemas de conhecimento sobre o desenvolvimento humano em África*. Du Toit. CW (Coord.), Pretoria, Instituto de Pesquisa Religião e Teologia (Universidade da África do Sul) 2007:245-289) Pretoria: UNISA.
- Francesh, J. (2011). *Elogio della educazione lenta*. Brescia: La Scuola.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gade, CBN (2011). O desenvolvimento histórico dos discursos escrita sobre o Ubuntu, *Sul African Journal of Philosophy* 30 (3), 303-329 [2] .
- Goduka, I. (2000). African Indigenous Philosophies: Legitimizing Spiritual Centered Wisdoms within the Academy. *African Journal of Indigenous knowledge Systems*, 2, 63-83.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA.
- Honoré, C. (2008). *E vinse la tartaruga*. Milano: Bur.
- Hountondji, P. (2008). Duas perspectivas sobre os estudos africanos. *Epistemologias do Sul: Revista crítica de Ciências Sociais*, 80, 149-160.
- Levine, R. (1997). *Una geografía del tiempo*. Madrid: Siglo XXI; it. Roma: Giovanni Fioretti, 1998.
- Louw, D. (1998). Ubuntu: Uma Avaliação Africano das outras religiões. *Twentieth Congresso Mundial de Filosofia*.
- Mandela, N. (2005). *Un camino nada fácil hacia la libertad*. Madrid: Zanzibar,
- Mandela, N. (2010). *El largo camino hacia la libertad*. Madrid: Aguilar.
- Matshe, G. (s/d). *Nascido no continente – Ubuntu*. (Autopublicado)
- Metz, T. (2007). Rumo a uma Teoria Africano Moral. Simpósio. S. Afr. J. Philos. 26 (4)
- Mkabela, Q. & Luthuli, P. (2003). *Towards na African Philosophy of Education*. Durban: Kagiso Publishers.
- Hunhuism ou Ubuntuism: A Filosofia Zimbabwe indogenous Políticos. Por Stanlake JWT Samkange e Samkange S. Graham Publishing, Harare, 1980.
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel, 2ª edição.
- Ngoenha, S. (2005). *Os tempos da filosofia. Filosofia e Democracia em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Ngoenha, S., & Castiano, J. (2010). *Pensamento Engajado. Ensaio sobre a Filosofia Africana. Educação e Cultura Política*. Maputo: Educar.

- Nogueira, L. (2003). Kairós en la vida educativa. *Kikiriki*, 69.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social*. Barcelona: Grao.
- Pattakos, A. (2005). *En busca del sentido*. Barcelona: Paidós Iberia.
- Petrella, R. (2002). *O bem comum*. Porto: Campo das Letras.
- Petrini, C. (2007). *Bueno, limpio e justo*. Madrid: Polifemo.
- Puya, M. (2009). Aportaciones innovadoras de la Pedagogia Social. In M. Capdevila & M. Sanz (Coord.). *Intervención en Pedagogia Social. Espacios y metodologias* (pp. 16-36). Madrid: Narcea.
- Ramose, M. (1999). *African Philosophy through Ubuntu*. Harare.
- Ramose, M. (2003). A filosofia do *ubuntu* e *ubuntu* como uma filosofia. In PH Coetzee & APJ Roux (Eds.) *The African Philosophy Reader* (2ª ed.) (pp. 230-238). New York/London: Routledge.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ribolzi, L. (1988). *Sociología educacional y escolar*. Madrid: Narcea.
- Ros, M., & Gouveia, V. (Coord.). (2001). *Psicología social de los valores humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sacristán, G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Samkange, S., & Samkange, T. (1980) *Hunhuism ou Ubuntuism: A filosofia Zimbabwe político indígena*. Salisbury [Harare]: Graham Publishing.
- Sansot, P. (2001). *Del buen uso de la lentitud*. Barcelona: Tusquets.
- Sanz, M. (2009). La participación ciudadana. In M. Capdevila & M. Sanz (Coord.), *Intervención en Pedagogia Social. Espacios y metodologias* (pp. 81-100). Madrid: Narcea
- Suchodolski, B. (2000). *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Swanson, D. (2007). Ubuntu: Uma contribuição Africano para (re) busca de / com The Journal of Questões Contemporâneas em Educação, 2 (2), University of Alberta, Edição Especial sobre Worldviews Africano "união humilde.". [Online] Disponível: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/JCIE/issue/view/56>
- Swanson, D. (2009, agosto). Para onde foram todos os peixes foram: Ubuntu Viver como uma ética de pesquisa e engajamento pedagógico. Em. D. Caracciolo e Mungai A. (Eds.), In the Spirit of Ubuntu: Histórias de Ensino e Pesquisa (pp. 21-03) [Na série de livros:. Transgressões: Estudos Culturais e Educação, Ed Series. Shirley Steinberg] Rotterdam, Holanda:. Publications Sense. [Ver <https://www.sensepublishers.com/files/9789087908430PR.pdf>]
- Swanson, D. (2010, julho). Valor em Sombras: uma contribuição crítica à Educação Valores em nossos tempos. Em T. Lovat e Toomey R. (Ed.), International Research Handbook em valores de Educação e Bem-Estar do Aluno, (pp. 137-152). NY:.

Springer Imprensa Swanson, DM (2010, julho). Valor em Sombras: uma contribuição crítica à Educação Valores em nossos tempos. Em T. Lovat e Toomey R. (Ed.), International Research Handbook em valores de Educação e Bem-Estar do Aluno, (pp. 137-152). NY: Springer Press.

Dalene Swanson <http://www.ualberta.ca/Dalene/index.html>

Trechera, J. (2007). *La sabiduria de la tortuga: sin prisa pero sin pausa*. Cordoba: Almuzara.

Tutu, D (1999). No Future Sem Perdão (New York: Random House).

www.ubuntu.upc.edu

www.46664.com